



Aqui Me Encontro

Estudos de Caso

Projeto:

AQUI ME
ENCONTRO
e confundo com gente de
TODO O
MUNDO



AUTORES

Ana Mouraz, Universidade Aberta, (DEED), (LE@D), Portugal – ORCID n.º 0000-0001-7960-5923, coordenadora
Ana Patrícia Almeida, Universidade Aberta, (DEED), (LE@D), Portugal – ORCID n.º 0000-0001-5242-8285
Ana Nobre, Universidade Aberta, (DEED), (LE@D), Portugal – ORCID n.º 0000-0001-7963-8397
Anabela Caetano Santos, Universidade Aberta, (LE@D), Portugal – ORCID n.º 0000-0001-5242-8285
Bárbara Bäckström, Universidade Aberta, (DCSG), Portugal – ORCID n.º 0000-0002-5844-3854
Catarina Nunes, Universidade Aberta, (DCT) Portugal – ORCID n.º 0000-0002-8357-0994
Cláudia Neves, Universidade Aberta, (DEED), (LE@D), Portugal – ORCID n.º 0000-0002-8175-4749
Filipa Seabra, Universidade Aberta, (DEED), (LE@D), Portugal – ORCID n.º 0000-0003-1690-9502
Lúcio Sousa, Universidade Aberta, (DCSG), Portugal – ORCID n.º 0000-0002-8619-8673
Maribel dos Santos Miranda-Pinto, (DEED), (LE@D), Portugal – ORCID n.º 0000-0003-0813-1497
Marta Abelha, Universidade Aberta, (DEED), (LE@D), Portugal – ORCID n.º 0000-0001-7105-3722
Olga Magano, Universidade Aberta, (DCSG), Portugal – ORCID n.º 0000-0001-9661-6261
Pedro Abrantes, Universidade Aberta, (DCSG), Portugal – ORCID n.º 0000-0001-9572-9563
Ana Beatriz Matos, Universidade Aberta, (LE@D), Portugal – ORCID n.º 0009-0005-3587-8299
Irina Borges, Universidade Aberta, (LE@D), Portugal – ORCID n.º 0009-0003-5975-9302
Ntebatsa Elizabeth Gomes, Universidade Aberta, Portugal – ORCID n.º 0000-0006-9685-6082
Ana Filipa Neves, Universidade Aberta, Portugal – ORCID n.º 0009-0003-9273-9290
Helena Martins, Universidade Aberta, Portugal – ORCID n.º 0009-0009-3631-9041

DESIGN GRÁFICO

Lúis Borges
2025

ISBN: 978-972-674-988-2

DOI: <https://doi.org/10.34627/hr77-yg61>

Licensed under CC BY-NC-SA.



Inclusão de menores não acompanhados numa escola artística: o papel dos líderes intermédios

Autoria: Filipa Seabra, Marta Abelha, Irina Borges & Lúcio Sousa

Resumo

Uma escola artística acolheu, desde 2022, um conjunto alargado de alunos afegãos integrados numa orquestra. Com estatuto de refugiados, estas crianças e jovens viajaram como Menores não Acompanhados (MENA). O seu acolhimento e integração, que naturalmente confrontou a escola com exigências acrescidas, é um caso de sucesso de acolhimento de alunos imigrantes. O estudo deste caso integra-se no projeto *AquiMeEncontro*, financiado pela FCT através do programa *Science4Policy* (2023.10269.S4P23), que teve como objetivo identificar, analisar e sistematizar práticas educativas que favoreçam a integração bem-sucedida de estudantes migrantes no sistema público de ensino. Em particular, no caso em apreço, foi focado o papel das lideranças intermédias da escola (diretores de turma e coordenadora do projeto) mas também de outros profissionais envolvidos como a psicóloga da escola e a professora de Português Língua Não Materna (PLNM) no desenrolar e nos resultados do processo, bem como a forma como as dificuldades foram sendo solucionadas, resultando, três anos volvidos, num processo de integração sentido como bem-sucedido. O estudo de caso, de natureza qualitativa, assentou na realização de duas entrevistas em grupo, abarcando um total de 5 participantes – uma entrevista com a coordenadora do projeto e a psicóloga da escola, e outra com três professoras, duas das quais assumiram funções como diretoras de turmas que integravam alunos MENA e uma terceira atuou como professora de PLNM. Acrescem a essas entrevistas a análise de documentos da escola e recortes de imprensa relacionados com o tema e a resposta da escola ao questionário do projeto *AquiMeEncontro*. Os resultados do estudo salientam a articulação entre a escola e outras instituições envolvidas no acolhimento dos alunos, e o papel preponderante assumido pelos professores que diretamente coordenaram o processo. A música e as atividades extralectivas parecem também ter sido pontos de contacto e união aos colegas não

MENA. Como recomendações resultantes do estudo, destaca-se a necessidade de apoio aos professores envolvidos em processos semelhantes a este.

Palavras-chave:

Menores não acompanhados (MENA) | Integração | Professores | Líderes intermédios

1. Introdução

O volume de migrantes, refugiados e requerentes de asilo no mundo registou, na década passada, um aumento muito considerável, atingindo números sem precedentes (UNCRH, in Oliveira, 2022). No Relatório estatístico do Asilo referente a 2022 (Oliveira, 2022), refere-se a distinção cada vez mais problemática entre imigrantes e refugiados. Ainda assim, prevalece a definição de refugiado oriunda da Convenção de Genebra no pós-guerra, que associa o estatuto de refugiado a uma migração forçada em decurso de perseguição. A atribuição do estatuto de refugiado, no entanto, é revestida de complexidade, quer dado o número de migrantes que tem vindo a entrar recentemente na Europa, quer ao facto de muitos destes fugirem de um risco generalizado, e não de uma perseguição direta que recaia sobre si. Portugal não é, segundo este relatório, um destino prioritário para refugiados no mundo. Em 2020, segundo o mesmo relatório, o Afeganistão foi o país de onde partiu o terceiro maior contingente de refugiados (2,6 milhões de pessoas). No mesmo ano, Portugal recebeu 2445 pessoas refugiadas, quando em 2013 recebeu apenas 598 pessoas, o que ilustra a dimensão crescente do fenómeno no nosso país. Destas 2445 pessoas, 670 (o maior grupo de refugiados extracomunitários em Portugal) vieram do Afeganistão.

Olhando em particular para os MENA, o seu número também tem vindo a aumentar, ao ponto de Vítor (2015) afirmar que estes são os novos protagonistas dos processos migratórios. Em Portugal, os MENA constituíram, em 2020, 50% dos menores requerentes de asilo (Eurostat, in Oliveira, 2022). Em números absolutos, 95 MENA requereram asilo em Portugal em 2020, a esmagadora maioria dos quais do sexo masculino, e 20 dos quais oriundos do Afeganistão. Em anos subsequentes, este número sofreu aumentos e depois uma redução: 127 Mena requerentes de asilo em 2021, 126 em 2022, e 81 em 2023 (AIMA, 2024). Embora não muito elevados, estes dados contrastam com os referentes ao início deste século – nunca mais de 7 pedidos de asilo de MENA em Portugal entre 2001 e 2007 e nenhum em



2003, 2004 e 2006 (Vitor, 2015), o que demonstra um aumento muito expressivo deste contingente. O aumento do número de MENA em Portugal pode ser explicado pela crise de migrações desencadeada por conflitos armados e instabilidade política, que têm afetado as populações do médio oriente e de países africanos (Kupriyanova, 2023).

Os MENA são uma população particularmente vulnerável que enfrenta, além dos desafios com a adaptação a uma nova língua e cultura que são comuns a outros migrantes, dificuldades com o sistema burocrático complexo para o seu asilo e a importantes impactos emocionais da sua situação (Vitor, 2015), e, como refere Kupriyanova (2023) acumula duas vulnerabilidades, enquanto menores e enquanto refugiados, o que certamente representa desafios diferenciados à sua inclusão em contexto escolar.

Consequentemente, o foco na inclusão escolar e social eficaz de um grupo de MENA provenientes do Afeganistão afigura-se como particularmente relevante, justificando o foco da presente investigação.

1.1. Finalidades

A escola artística objeto do estudo de caso acolheu um conjunto de três dezenas de jovens refugiados afegãos. O acolhimento deste grupo de MENA, colocou, seguramente, desafios à escola, que foram superados com sucesso. Interessa-nos, por isso, conhecer os esforços desenvolvidos pela escola, e particularmente o papel dos líderes intermédios, no acolhimento e integração escolar e social destes jovens, como caso de estudo com implicações para outras escolas – cada vez mais frequentemente confrontadas com necessidade de acolher e integrar alunos refugiados e migrantes. O foco está nas práticas bem-sucedidas desenvolvidas pela escola, com vista ao acolhimento e inclusão – particularmente deste grupo de alunos, mas também com (possíveis) reflexos no acolhimento de outros alunos migrantes ou refugiados.

Os objetivos definidos foram: a) Caracterizar os desafios sentidos no acolhimento de um grupo de alunos refugiados; b) Identificar as práticas bem-sucedidas de acolhimento e inclusão do grupo de alunos MENA.

1.2. Questões de investigação

Contextualizadas pelos objetivos acima delineados, foram delineadas diversas questões que orientaram o processo de investigação, e as próprias entrevistas realizadas:

- Como foi pensado e implementado o primeiro acolhimento dos alunos?

- Como articulou/articula a escola com as associações responsáveis por outros aspetos da vida dos alunos (residência, etc.)?

- Quais os principais desafios sentidos pelos alunos e pelos diretores de turma e outros profissionais da escola?

- Como foram sendo ultrapassadas as dificuldades linguísticas?

- Como se processou a inclusão em turmas, e o trabalho curricular com vista à inclusão dos alunos?

- Qual o papel da prática artística dos alunos nos seus processos de inclusão?

- Quais os papéis desempenhados pela escola para a inclusão dos alunos? Como foram sendo desenvolvidos e com que efeitos percebidos?

- Em que medida foram os profissionais da escola para além das suas atribuições, no sentido de garantir a inclusão deste grupo de alunos?

- Como estão atualmente os alunos afegãos inicialmente recebidos, em termos escolares e/ou profissionais e sociais? Sentem-se incluídos? Mantém uma relação com a Escola (nos casos em que já concluíram a escolaridade)?

- Existem impactos/reflexos desta experiência de acolhimento de um grupo grande de alunos refugiados MENA na forma como a escola acolhe e inclui, quotidianamente, os alunos migrantes e refugiados?

1.3. Explicitação do foco em termos teóricos

Como referido noutra texto deste livro (Abelha, Seabra & Matos, 2025), têm sido apontados vários fatores que dificultam o acolhimento escolar dos alunos imigrantes, incluindo: as barreiras linguísticas, que ao dificultar o acesso ao currículo tendem a ter impacto negativo no sucesso académico (Anselmo, 2022; Evans et al., 2025; Li & Chzhen, 2025; OCDE, 2015, 2018); ii) as diferenças culturais, que afetam as expectativas, normas e valores escolares, e as relações entre alunos professores e comunidade educativa (Farias, Golin & Costa, 2023); e iii) a insuficiente preparação dos professores para responder adequadamente às necessidades pedagógicas e sociolinguísticas de alunos com imigrantes (Lucas & Villegas, 2013).

Roberto e Moleiro (2021), neste cenário, destacam a vulnerabilidade específica dos alunos MENA,



salientando experiências traumáticas – nos países de origem, mas também no processo de acolhimento, e a possibilidade de stress pós-traumático, vulnerabilidade esta que requer, com particular destaque, ajuda de profissionais especializados. Salientam, também, que a vulnerabilidade não esgota as características destes menores – eles retêm agência e requerem um apoio de qualidade, orientado para a sua autonomização progressiva, incluindo a formação profissional e em termos linguísticos. A intervenção deve ainda ser sensível e desformatada, adequada às especificidades culturais e individuais de cada menor, o que exige grande sensibilidade e necessidade de uma formação específica para atuar com esta população. Salientam ainda o trabalho em rede entre as diversas instituições envolvidas no acolhimento dos menores como uma boa prática.

A resposta educativa a pessoas expostas ao trauma (Howard, 2019) tem vindo a ganhar espaço na investigação e na prática informada pelo trauma. Note-se ainda que o trabalho (dos professores e outros profissionais) com alunos sujeitos a situações de trauma pode ter impactos relevantes no seu próprio bem-estar e autoeficácia (Howard, 2019), aconselhando não apenas a formação necessária a esses profissionais, mas a criação de apoios a nível mais amplo – às escolas, às direções e aos profissionais – que permitam sustentar essa atuação.

Portugal destaca-se positivamente no panorama internacional pelos direitos sociais, nomeadamente nos domínios da educação e da saúde, que confere aos migrantes. No entanto, existe carência de estudos sobre esta temática em contexto nacional (Kupriyanova, 2023), e relativamente ao domínio educativo, importa saber em que medida o acesso à educação é acompanhado de medidas promotoras do sucesso educativo e da integração cultural e linguística mais amplas, e orientada para uma progressiva autonomia.

2. Metodologia

O presente estudo adotou uma abordagem qualitativa e fenomenológica, desenvolvida sob a forma de estudo de caso (Yin, 1994), centrado na experiência de profissionais de uma escola artística que recebeu um contingente de dimensão considerável de MENA. Focando as perspetivas dos atores envolvidos, com destaque para líderes intermédios – formais ou informais – em contexto escolar, analisaram-se os desafios, as práticas e as aprendizagens decorrentes desta experiência.

2.1. O caso: razões da sua escolha e operacionalização

Este caso foi selecionado graças às suas particularidades. Trata-se de uma situação singular, quer pelo facto de se tratar de uma escola artística, quer pelo facto de ter acolhido um contingente

importante de MENA de uma só vez, com o estatuto de refugiados. Estas situações particulares incidiram o estudo de uma realidade potencialmente diversa de outros casos e situações explorados no Projeto, ampliando e aprofundando a compreensão da diversidade de situações enfrentadas pelas escolas, bem como das respostas bem-sucedidas por elas encontradas. O conhecimento informal de algumas das investigadoras em relação à escola e a alguns dos seus docentes impulsionou o foco no papel desempenhado pelos líderes intermédios e professores, que diretamente no terreno atuaram com vista à inclusão dos alunos MENA.

2.2. Intervenientes e fontes

Participaram no estudo 5 informantes privilegiados, através de duas entrevistas de grupo – uma entrevista com a coordenadora do projeto e a psicóloga da escola, e outra com três professoras, duas das quais assumiram funções como diretoras de turmas que integravam alunos MENA e uma terceira atuou como professora de PLNM. Acrescem a essas entrevistas a análise de documentos da escola e recortes de imprensa relacionados com o tema e a resposta da escola ao questionário do projeto Aqui-MeEncontro.

2.3. Instrumentos

As perguntas de investigação antes identificadas constituíram o guião das entrevistas em grupo, que foram de natureza semiestruturada. As entrevistas foram realizadas online, via Zoom, em horários convenientes para os participantes, e com a sua autorização, gravadas e posteriormente transcritas. As transcrições foram devolvidas aos participantes e validadas por estes.

2.4. Questões éticas

No respeito pelos princípios éticos que orientam a investigação científica em ambientes educativos, foi, numa primeira fase, requerida uma autorização formal para a realização do estudo de caso junto do diretor da escola artística. Informou-se que esta investigação fazia parte do projeto Aqui-MeEncontro, já autorizado pela Direção-Geral da Educação (DGE) e validado no contexto do concurso Science4Policy 2023 promovido pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Para além disso, seguindo os princípios de autonomia, privacidade e participação voluntária, implementou-se um proce-



dimento de Consentimento Informado Livre e Esclarecido junto de todos os participantes. Este documento foi disponibilizado, lido e assinado individualmente antes das entrevistas, tendo sido garantida a explicação dos propósitos da investigação, a proteção da confidencialidade dos dados recolhidos e o direito à desistência, a qualquer altura e sem qualquer prejuízo. Desta forma, o estudo procurou garantir o cumprimento rigoroso dos padrões de ética científica, deontologia profissional e responsabilidade institucional, promovendo um clima de confiança e integridade na recolha e análise das informações.

3. Resultados

3.1. Apresentação do caso

3.1.1. Contexto institucional

A Escola Artística (doravante EA) em estudo é uma instituição pública de ensino artístico especializado com mais de seis décadas de existência, destacando-se pela excelência pedagógica e artística. A sua missão consiste em proporcionar formação integral e de excelência em música, sustentada por valores humanistas — liberdade, responsabilidade, integridade, cidadania e participação — articulados com os princípios de inclusão e autonomia curricular preconizados pelo DL n.º 54/2018 e pelo DL n.º 55/2018.

Localizada num centro urbano, serve uma comunidade escolar que abrange um raio de aproximadamente 50 km, com um perfil socioeconómico familiar acima da média nacional. A oferta formativa contempla os regimes integrado, articulado e supletivo, do 1.º ciclo ao ensino secundário, com diversificação instrumental e possibilidade de cursos de canto, composição e formação musical. O corpo docente, com mais de 170 elementos distribuídos por 10 departamentos curriculares, é apoiado por serviços técnicos, administrativos e operacionais, bem como por estruturas especializadas, entre as quais se destacam o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), a Biblioteca Escolar e diversas equipas multidisciplinares e de autoavaliação.

3.1.2. Redistribuição e acolhimento na EA

No final de 2021, Portugal recebeu **48 menores não acompanhados** (MENA) oriundos do Afeganistão, maioritariamente ligados a uma associação ligada à música. Após um período inicial em Lisboa (2021/2022) — descrito como “ano zero” — o grupo foi redistribuído, em agosto de 2022.

A redistribuição institucional foi a seguinte:

Tabela 1: Distribuição dos alunos MENA pelas instituições (2022/2023)

Instituição	Nº de alunos	Nº de alunos	Observações
EA	26	10.º ano (secundário)	Turma exclusivamente afegã, > 16 anos
Agrupamento de escolas AE1	16	1.º, 5.º e 8.º anos	Turmas mistas com alunos portugueses
Agrupamento de Escolas AE2	6	7.º ano	Turmas mistas com alunos portugueses
Total	48		

A receção e acolhimento destes alunos foram articulados com diversas entidades externas — incluindo a Associação responsável pela sua vinda (doravante, Associação), a Segurança Social, a Cruz Vermelha, entre outras — visando a integração escolar, social e psicológica. Destacou-se o papel dos líderes intermédios, especialmente a coordenadora-tutora e as diretoras de turma, que mediaram a comunicação entre professores, direção, serviços especializados e entidades externas. Face à ausência de formação prévia específica para os docentes e à necessidade de adaptações curriculares significativas, a escola implementou: (I) Desdobramentos de disciplinas; (II) Adequações nos critérios de avaliação; (III) Apoio individualizado (académico e psicossocial); (IV) Português Língua Não Materna (PLNM) em pequenos grupos; e (V) Flexibilização da progressão e ajustamento instrumental de acordo com competências prévias.

Ao longo de três anos, o processo foi considerado bem-sucedido pela comunidade escolar, verificando-se: (I) Progressos académicos (melhorias de desempenho e progressão de ano); (II) Desenvolvimento artístico (integração em orquestras e ensembles); e (III) Fortalecimento institucional (criação de práticas replicáveis para acolhimento de alunos migrantes/refugiados).



Tabela 2: Cronologia resumida do processo de integração

Data / Período	Evento-chave
Dez. 2021	Chegada dos 48 alunos afeções a Lisboa.
2021/2022 (Lisboa)	Frequência irregular de escolas; baixa integração.
Ago. 2022	Redistribuição para EA e os 2 AE parceiros; EA recebe 26 alunos.
Set. 2022	Início de medidas diferenciadas (PLNM, adaptações curriculares, apoio psicossocial).
2022-2024	Progressiva integração académica, social e artística.

3.2. Análise documental

A análise documental centrou-se em quatro fontes principais: i) o Projeto Educativo 2021-2024 da EA; ii) o questionário institucional respondido pela EA no âmbito do projeto *AquiMeEncontro*; e iii) recortes e referências mediáticas que documentam a parceria com a Associação.

a) Projeto Educativo 2021-2024

O Projeto Educativo 2021-2024 constitui um instrumento estratégico orientador da ação educativa, que refere ter sido elaborado através de uma metodologia participativa envolvendo todos os atores da comunidade escolar e parceiros institucionais. A sua formulação baseou-se na auscultação da comunidade educativa e na análise de dados provenientes de relatórios de autoavaliação, resultados escolares e avaliações externas.

Os resultados escolares revelam taxas de sucesso superiores a 98% nos regimes integrado e supletivo, com taxas de retenção nulas no ensino básico e residuais por disciplina. As avaliações externas realizadas na década volvida atribuíram classificação de “Muito Bom” à prestação do serviço educativo e à organização e gestão escolar, evidenciando eficácia pedagógica, qualidade organizacional e capacidade de autorregulação.

A análise estratégica, estruturada segundo a matriz SWOT, apresenta-se abaixo, na tabela 3:

Tabela 3: Análise SWOT do PEE

Pontos fortes	Áreas de melhoria
Robustez do projeto educativo; clima escolar positivo; dinamismo cultural; trabalho colaborativo; eficácia dos serviços de apoio	Comunicação interna/externa; atualização de espaços (biblioteca, sala do aluno); capacitação digital docente; promoção da cordialidade nas interações
Oportunidades	Ameaças
Reconhecimento artístico de ex-alunos; visibilidade em rankings; valorização do património cultural/local	Concorrência de novos cursos; constrangimentos económicos; obsolescência tecnológica; necessidade de requalificação de infraestruturas

O projeto estrutura-se em três eixos estratégicos como representados na figura, dois dos quais se afiguram de particular relevância para o acolhimento prestado aos alunos MENA. O primeiro, centrado no sucesso escolar, procura manter as elevadas taxas de aproveitamento, prevenir o abandono e a retenção, desenvolver competências socioemocionais, promover a inclusão e reforçar a articulação entre os diferentes regimes de ensino. O segundo, dedicado à organização e à liderança, visa fortalecer a articulação pedagógica, melhorar a comunicação institucional, investir na formação contínua e reforçar a coesão da comunidade educativa.

O documento sublinha ainda um forte envolvimento da escola em redes e projetos nacionais e internacionais, como o Erasmus+, intercâmbios e concursos, bem como em parcerias estratégicas com instituições culturais, académicas e autárquicas, potenciando a visibilidade e a qualidade educativa. A execução do projeto educativo é monitorizada anualmente através de relatórios de autoavaliação e de resultados internos e externos, com possibilidade de reformulação para garantir a sua adequação contínua e a otimização da qualidade. O Conselho Geral assegura o acompanhamento e validação das medidas, reforçando o caráter dinâmico e adaptativo deste instrumento estratégico.



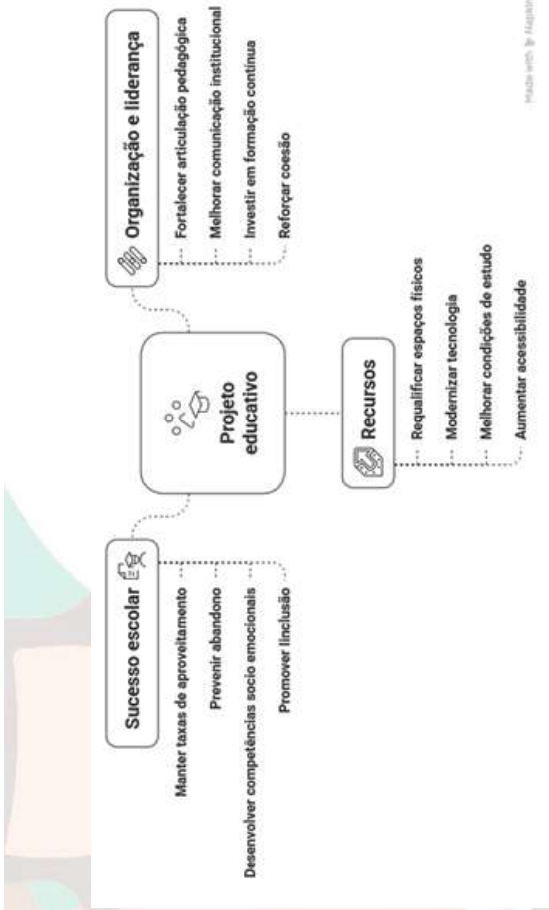


Figura 1: Eixos estratégicos do PEE

b) Questionário institucional

No âmbito do projeto *AquiMeEncontro* — coordenado pelo Laboratório de Educação a Distância da Universidade Aberta, em parceria com a Direção-Geral da Educação e financiado pelo Plano de Recuperação e Resiliência — a EA respondeu a um questionário institucional destinado a caracterizar políticas e práticas de integração de crianças e jovens de nacionalidade estrangeira.

A Direção da escola identificou como experiência distintiva o acolhimento de cerca de três dezenas de estudantes apoiados pela Associação, enquadrados num programa específico de ensino artístico especializado. A direção considerou que esta ação, mobilizando direção, docentes e assistentes técnicos e operacionais, tem revelado resultados académicos e artísticos positivos, apesar de se encontrar em fase de consolidação.

Outra prática de relevo é a integração contínua de estudantes de diferentes nacionalidades — Ucrânia, Rússia, Brasil, China, entre outras — nas atividades letivas regulares, num modelo inclusivo

que, embora não isento de desafios, assegura progressos consistentes no acompanhamento curricular.

O questionário evidencia que a integração de alunos estrangeiros constitui matéria recorrente de discussão nos órgãos de gestão, implicando articulação com outras instituições sempre que necessário. Embora não exista uma estrutura formal exclusiva para este fim, a escola assegura acompanhamento pedagógico, psicológico e social, com o envolvimento de docentes e técnicos especializados, incluindo o SPO.

A maioria dos professores demonstra sensibilidade e preparação para adaptar práticas pedagógicas às necessidades dos estudantes imigrantes; o pessoal não docente evidencia igualmente um papel ativo no acolhimento. As práticas inclusivas, de natureza pedagógica, social, emocional e cultural, visam simultaneamente o sucesso escolar e a integração comunitária.

No plano quantitativo, no ano letivo de 2023/2024 a escola acolhia 42 estudantes estrangeiros — maioritariamente afegãos refugiados menores (23) — mas também outros oriundos do Brasil, Ucrânia, Itália, Bélgica, Austrália, Colômbia e Irão. Entre estes, 25 frequentavam Português Língua Não Materna, 23 formação musical e 23 inglês como disciplina curricular.

Apesar de não existirem atividades extracurriculares formalmente dirigidas a alunos estrangeiros, a Direção sublinha que, sendo a EA uma escola artística, todos participam em centenas de eventos culturais e performativos anuais, constituindo essas experiências um elemento estruturante para a integração social, cultural e linguística.

Tabela 2: Integração de estudantes estrangeiros na EA (2023/2024)

Indicador	Valor	Observações
Total de estudantes estrangeiros	42	Abrange todos os ciclos de ensino
Nacionalidades representadas	8	Maior contingente: Afeganistão (23)
Estudantes em PLNM	25	Português Língua Não Materna
Estudantes em formação musical	23	Programa curricular formal
Estudantes em Inglês	23	Oferta curricular
Estruturas de apoio	SPO, docentes, técnicos especializados	Sem unidade exclusiva, mas com acompanhamento contínuo



O seguinte fluxograma representa o processo de integração de estudantes estrangeiros na EA, desde a entrada e acolhimento até à plena integração social, cultural e linguística.

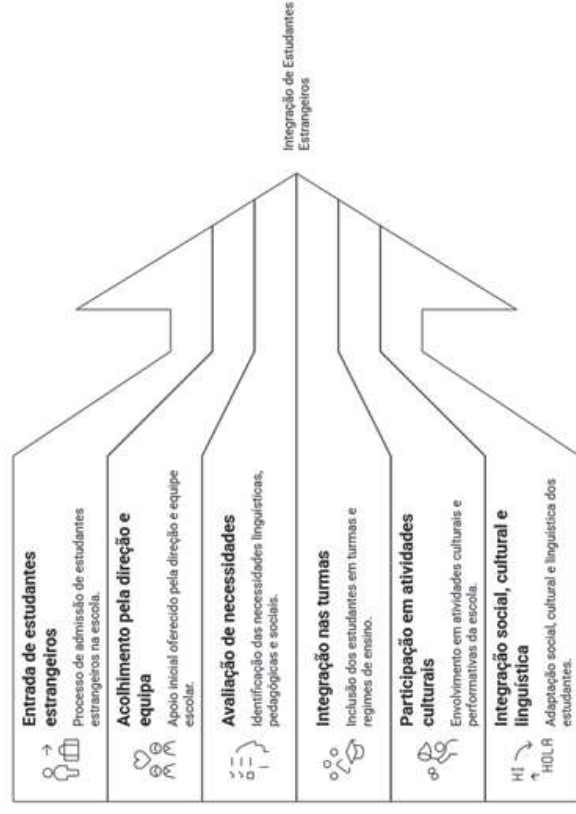


Figura 2: Caminhos para a integração escolar

c) Recortes e referências mediáticas

A cobertura mediática destacou a parceria estratégica com a Associação, reconhecendo a EA como núcleo de acolhimento e integração de músicos refugiados afegãos, com projeção nacional e internacional.

3.3. Entrevista com a coordenadora do projeto e a psicóloga da escola

3.3.1. Caracterização dos respondentes

Participaram nesta entrevista uma docente da área de Análise e Técnicas de Composição e coordenadora do acolhimento inicial do grupo de alunos afegãos na EA, e a psicóloga escolar. A primeira desempenhou funções formais como tutora do grupo aquando da sua chegada à EA, no ano letivo 2022/2023, mantendo até ao presente um papel de referência e acompanhamento informal. A psicóloga, por sua vez, atuou desde o início do processo de integração, com foco no acompanhamento emocional, social e académico dos alunos, e articulando respostas internas e encaminhamentos externos conforme necessário.

3.3.2. Resultados

Da análise temática emergiram cinco eixos centrais, que caracterizam as perspetivas partilhadas pelas entrevistadas:

a) Contexto de chegada e acolhimento inicial

O grupo de estudantes afegãos chegou a Portugal em dezembro de 2021, tendo permanecido em Lisboa durante o ano letivo 2021/2022 num dispositivo de acolhimento provisório partilhado por perto de três centenas de pessoas (crianças e adultos), onde a integração escolar e artística foi muito limitada e a assiduidade residual. As entrevistadas caracterizam esse período como um "ano zero", analisando ausência de rotinas educativas consistentes e oportunidades formativas: "estiveram associados a escolas de Lisboa, [mas] não tiveram propriamente grande assiduidade nem grande integração" (coordenadora).

Em agosto de 2022, os estudantes foram realojados para a cidade onde se encontra a EA e cidades vizinhas. No total, 48 alunos ficaram ligados à EA e escolas parceiras; 26 integraram formalmente a EA (maioritariamente 10.º ano, >16 anos), enquanto os mais novos foram distribuídos por agrupamentos da rede pública: AE1 (2 no 1.º ano, 2 no 5.º, 12 no 8.º) e AE2 (6 no 7.º) (Coordenadora). O critério de afetação combinou ano de escolaridade e capacidade de acolhimento das instituições, dada a dimensão do contingente e a lotação reduzida da EA. O primeiro contacto ocorreu ainda antes do arranque das aulas, num encontro de acolhimento com direção, docentes, Associação, vereação da Educação, e



instituições parceiras (Cruz Vermelha, entre outras). Paralelamente, a Direção nomeou uma tutora para articulação interinstitucional e gestão de processos, num cenário descrito como sem preparação prévia e de elevada complexidade administrativa (medidas tutelares do Tribunal, EMAT, articulação com ACM/Associação): “foi [...] surpresa, sem preparação, sem noção do impacto”.

Desde o início, o acolhimento escolar implicou barreiras linguísticas (predomínio de Dari e níveis heterogêneos de inglês) e a necessidade de mediação cultural e linguística em contextos formais e informais, incluindo o apoio de uma tradutora (psicóloga). Assim sendo a transição de Lisboa para a EA marcou a passagem de um contexto assistencial para um contexto educativo estruturado, exigindo coordenação multinível e respostas rápidas de organização pedagógica.

b) Organização interna e papel da liderança intermédia

Para responder ao afluxo de estudantes e à complexidade interinstitucional, a Direção nomeou a tutora do grupo, “por entender que tinha o perfil para fazer este papel de tutora entre todos”. Este dispositivo de liderança intermédia estruturou uma rede de coordenação que articulou Direção, diretores de turma, docentes, SPO, Associação e instituições parceiras (Cruz Vermelha, entre outras), bem como serviços tutelares (EMAT/Segurança Social, Tribunal) e de migrações (ACM/AIMA).

No plano operativo, a tutora: (I) centralizou a comunicação entre atores escolares e externos, desbloqueando respostas rápidas a problemas emergentes (horários, assiduidade, transportes, saúde) e gerindo expectativas de media e parceiros; (II) co construiu com a psicóloga um programa de acolhimento e orientação vocacional, com levantamento de necessidades, mediação cultural (apoio de tradutora) e encaminhamentos internos/externos; (III) influenciou decisões pedagógicas e curriculares em Conselho de Turma: sequenciação de disciplinas (ex.: adiar Filosofia), grupos por proficiência (Inglês; História da Cultura das Artes) e adaptações curriculares e avaliativas previstas no DL 54/2018 e DL 55/2018.

A psicóloga escolar sublinha que a eficácia desta liderança assentou numa relação de confiança com os alunos e entre profissionais, o que facilitou a comunicação e o tratamento de temas sensíveis (saúde mental, conflitos culturais, expectativas familiares). O processo “exigiu muita empatia e investimento emocional” e uma disponibilidade contínua para apoio e referência clínica quando indicado. Em termos de clima organizacional, a dupla tutora-psicóloga funcionou como “porto seguro” para os estudantes, reforçando mecanismos protetores e consolidando práticas colaborativas entre serviços.

c) Desafios identificados

A análise das entrevistas evidencia que o processo de integração dos estudantes afegãos foi marcado por obstáculos multifacetados e complexos, cuja natureza combinou fatores linguísticos, pedagógicos, emocionais, sociais e culturais. Estes elementos interagiram entre si, potenciando complexidades e exigindo respostas pedagógicas e organizacionais ajustadas.

Em primeiro lugar, as barreiras linguísticas constituíram o desafio transversal mais evidente. O Dari era a língua predominante do grupo, havendo níveis muito desiguais de proficiência em inglês e um domínio incipiente do português à chegada. Esta limitação condicionou não só a aprendizagem formal, mas também a participação social e a construção de relações de pertença. Em diversas situações, as aulas implicaram tradução sequencial para três línguas (português, inglês e Dari), com apoio de tradutora e mediação informal de colegas (“A aula é dada em três línguas” – coordenadora).

A heterogeneidade do grupo acolhido na EA manifestou-se igualmente na diversidade etária e nos percursos prévios, com alunos entre os 16 e os 20 anos integrados no mesmo nível de ensino. As experiências musicais variavam entre formação formal consolidada e a ausência quase total de prática instrumental, situação que obrigou à diferenciação pedagógica e à flexibilização curricular para responder a ritmos e necessidades muito distintos.

No plano emocional e psicossocial, o impacto da condição de refugiado revelou-se profundo. A separação familiar, as vivências traumáticas e a incerteza relativamente ao futuro refletiram-se em episódios de ansiedade, retraimento social e dificuldades de concentração. Alguns estudantes apresentaram comportamentos de evitamento, sobretudo em contextos avaliativos ou de performance artística, exigindo acompanhamento psicológico regular e articulação com serviços de saúde mental externos.

Estes fatores foram, na perspetiva das participantes, agravados pelo histórico de baixa integração prévia em Lisboa. Durante o ano letivo 2021/2022, a assiduidade foi reduzida e não se consolidaram hábitos de estudo, rotinas escolares ou aprendizagens consistentes. Esta ausência de bases dificultou a transição para o modelo exigente do ensino artístico especializado, tornando necessária uma intervenção de recuperação intensiva desde o início na EA.

Por fim, emergiram resistências culturais e religiosas em determinados contextos artísticos, especialmente na participação em performances mistas em termos de género ou em expressões musicais



percebidas como incompatíveis com normas religiosas. A gestão destas situações implicou diálogo intercultural, sensibilização mútua e ajustes pontuais à planificação, com o intuito de preservar a participação sem comprometer os objetivos pedagógicos.

d) Estratégias e práticas implementadas

Perante a complexidade do processo de integração, a EA adotou um conjunto diversificado de estratégias pedagógicas, curriculares, organizacionais e psicossociais, orientadas para responder às necessidades linguísticas, académicas, emocionais e sociais dos estudantes. Estas medidas foram desenvolvidas de forma faseada, mas com forte articulação interdepartamental e interinstitucional, o que permitiu uma resposta mais coesa e ajustada.

Numa primeira etapa, destacaram-se as ações de acolhimento inicial, que incluíram sessões de apresentação da escola, explicitação de regras e rotinas, e visitas guiadas aos espaços físicos e às equipas docentes. Este momento foi fundamental para criar um primeiro contacto positivo e reduzir a ansiedade associada ao início das atividades letivas.

Em seguida, foi implementado um apoio linguístico especializado, através de sessões individuais e em pequenos grupos de Português Língua Não Materna, complementadas por estratégias de mediação linguística em sala de aula. Esta intervenção teve como objetivo acelerar a aquisição funcional da língua, facilitando tanto a participação académica como a interação social.

No plano curricular, foram aplicadas adaptações e flexibilizações previstas nos enquadramentos legais (DL 54/2018 e DL 55/2018), incluindo a reorganização de cargas horárias, a introdução de apoios específicos e a flexibilização nos critérios de avaliação. Uma das medidas centrais foi a colocação instrumental diferenciada, permitindo que os estudantes fossem integrados em graus instrumentais compatíveis com as suas competências prévias, independentemente do ano de escolaridade formal.

As atividades musicais coletivas — particularmente as orquestras e ensembles mistos — funcionaram como catalisadores de integração social, proporcionando contextos de colaboração que promoveram relações positivas entre estudantes afegãos e portugueses.

A nível social e logístico, a escola manteve uma articulação permanente com a Associação e com diversas IPSS e parceiros locais, de forma a garantir apoio em matérias como transportes, habitação, alimentação e saúde.

No domínio psicossocial, foram criados espaços de escuta e apoio psicológico contínuo, assegurados pela psicóloga escolar e articulados com serviços externos quando necessário.

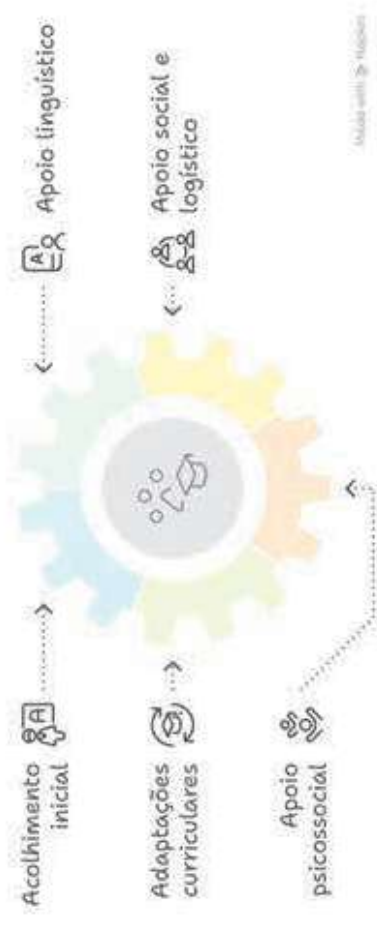


Figura 3: Estratégias e etapas de integração

e) Perceção de resultados e aprendizagens institucionais

Ao fim de três anos de implementação, as entrevistas apontam para progressos consistentes dos estudantes em três domínios centrais: (I) Académico — melhoria do desempenho escolar, maior autonomia na gestão das tarefas e maior alinhamento com as exigências do ensino artístico especializado; (II) Linguístico — evolução significativa na proficiência em português, permitindo uma participação mais ativa tanto nas aulas como nas interações informais; (III) Integração social — ampliação das redes de amizade e participação em atividades escolares e comunitárias, com destaque para o envolvimento em projetos artísticos coletivos (orquestras, ensembles, performances), que funcionaram como espaços privilegiados de construção de laços e de pertença.

As entrevistadas destacam que as atividades artísticas partilhadas tiveram um papel catalisador, permitindo superar barreiras culturais e linguísticas através da prática musical colaborativa. A coordenadora sublinha a importância de uma abordagem autêntica e responsiva: “Eles precisam de respostas verdadeiras”, enfatizando que a confiança mútua se constrói com ações concretas e consistentes ao longo do tempo.

No plano institucional, esta experiência reforçou a capacidade da escola de acolher estudantes



migrantes, consolidando redes de cooperação internas e externas e promovendo práticas interdisciplinares mais eficazes. Foram desenvolvidos mecanismos de articulação que agora podem ser replicados em futuras situações de acolhimento, com maior previsibilidade e eficácia.

Tabela 5: Síntese da entrevista (coordenadora e psicóloga)

Dimensão	Evidências-chave	Impacto
Acolhimento inicial	"Ano zero" em Lisboa, reunião com parceiros antes do arranque letivo	Transição de contexto assistencial para educativo estruturado
Liderança intermédia	Tutora como elo entre escola e entidades externas	Coordenação eficaz e respostas rápidas
Desafios	Barreiras linguísticas, diversidade etária/formativa, trauma	Necessidade de estratégias diferenciadas
Estratégias	PLNM, adaptação curricular, apoio psicossocial, atividades artísticas	Melhoria progressiva de desempenho e integração
Aprendizagens institucionais	Modelo replicável de acolhimento e integração	Reforço da capacidade inclusiva da escola

3.4. Entrevistas com três docentes

Foi também realizada uma entrevista com três docentes da EA, duas das quais exerceram funções de direção de turma com alunos migrantes oriundos do Afeganistão, designados no âmbito deste estudo como alunos MENA, e uma terceira que desempenhou funções como professora de Português Língua Não Materna (PLNM).

3.4.1. Caracterização dos respondentes

Participaram nesta entrevista três docentes da EA: participante 1, diretora de turma do grupo de 26 alunos afegãos no ano letivo da sua chegada à escola; participante 2, docente e diretora de turma noutra fase do percurso escolar dos mesmos alunos; e participante 3, professora de Português Língua Não Materna (PLNM), responsável por apoiar o desenvolvimento das competências linguísticas do grupo.

Estas três profissionais assumiram papéis centrais na mediação cultural, linguística e social,

frequentemente ultrapassando as funções formais previstas para os seus cargos, num processo descrito por uma das participantes como "um desafio que aceitei com toda a força e vontade... e que se transformou na cereja no topo do bolo da minha carreira profissional" (participante 1).

3.4.2. Resultados

A análise das entrevistas permitiu identificar seis dimensões-chave:

a) Condições de chegada e configuração inicial das turmas

Os alunos chegaram à EA entre o final de setembro e o início de outubro de 2022, com o ano letivo já em curso. A especificidade da oferta formativa e a reduzida dimensão do ensino secundário na EA obrigaram à criação de uma turma exclusivamente composta por estudantes afegãos.

Segundo a participante 1, esta configuração "criou logo dificuldades de integração social, mas particularmente de integração linguística", em contraste com colegas afegãos integrados em turmas mistas noutras escolas do concelho, como os AE1 e AE2.

Esta segregação inicial foi superada ao longo do tempo, conduzindo a uma evolução para participação plena em contextos formais e informais, como ilustra a afirmação: "Agora já estão todos misturados... tocam nas orquestras com alunos portugueses" (participante 2).

b) Primeiras medidas de acolhimento

Apesar da ausência de formação prévia específica, a escola mobilizou-se rapidamente para responder às necessidades do grupo. Foram implementados:

- Adaptações curriculares e avaliações diferenciadas, considerando níveis de proficiência musical e linguística;
- Organização de turnos separados para disciplinas como PLNM, inglês e formação musical, garantindo acompanhamento mais individualizado;
- Mobilização da comunidade escolar, incluindo docentes, assistentes, direção e pais e Encarregados de Educação de outros alunos, para suprir necessidades básicas, como vestuário.

A participante 2 recorda que "a escola esteve toda envolvida... houve um grande esforço para criar respostas ajustadas" e que "houve também um trabalho de sensibilização junto dos colegas portugueses para estarem abertos à integração". Estas medidas contribuíram para progresso rápido no domínio linguístico, com alguns alunos a passar de nível A2 para B1, como no caso referido por participante 1:



"A aluna X... acabou o 10.º ano com média 18... fala perfeitamente o português".

c) Papel do diretor de turma como elo central

O papel das diretoras de turma revelou-se fundamental na coordenação entre áreas curriculares, articulação com serviços externos e apoio pessoal aos alunos. A participante 1 foi destacada como figura de referência, "alocada quase que em regime de exclusividade a este projeto", gerindo desafios como a diversidade de idades (15-21 anos), de proficiência musical e de experiências traumáticas (participante 2).

Para além das funções pedagógicas, a diretora de turma (participante 1) assumiu tarefas de apoio prático, incluindo a marcação de consultas médicas, a resolução de problemas habitacionais e a mediação com as entidades sociais de apoio e acolhimento e o Alto Comissariado para as Migrações (ACM). Esta centralidade contribuiu para consolidação de práticas inclusivas e para a criação de um know-how organizacional, como sublinha a participante 2: "Agora já temos o know-how... esta formação foi muito empírica."

d) Desafios emocionais e sociais

As docentes salientaram o impacto de fatores como a ausência de familiares, responsabilidades domésticas e experiências de deslocamento forçado. A participante 2 destacou que "eles chegam a casa e estão sozinhos... têm que cozinhar, pagar contas... coisas que os nossos alunos portugueses não têm de fazer".

Foi ainda referido que esta dimensão emocional implicou da sua parte forte envolvimento pessoal, ao ponto de necessitar de "afastar-se" para promover a autonomia dos estudantes e preservar o próprio bem-estar (participante 1). Esta realidade traduz-se num nível elevado de implicação emocional, essencial para o sucesso do acolhimento, mas com risco de sobrecarga, como ilustra a afirmação: "Ganhei 26 filhos... tive que começar a tomar antidepressivos."

e) Estratégias de integração linguística e cultural

O ensino de PLNM foi apontado como central no processo, embora a manutenção inicial de uma turma exclusivamente afegã tenha atrasado a aquisição do português. A participante 1 descreveu o trabalho inicial como "muito cansativo", dada a heterogeneidade de conhecimentos prévios, a barreira alfabética e a inexistência de intérpretes de dári.

Com o tempo, a integração social foi potenciada por atividades musicais conjuntas, projetos artísticos e visitas de estudo, destacando-se a colaboração em eventos como o Dia Internacional dos Direitos Humanos, o Mês dos Afetos e várias visitas de estudo e atividades lúdicas como aulas

de surf e canoaagem. Estas experiências funcionaram como ponte intercultural e catalisadores de relações positivas.

f) Perceção de resultados e evolução

As docentes relataram progressos significativos no domínio do português, no rendimento académico e na participação social: "As boas práticas do ano passado começam a dar frutos... agora vê-se muito mais interação nos corredores, eles já estão misturados com os colegas portugueses" (participante 2).

Casos individuais, como o de alunos que atingiram o nível B1 de proficiência linguística ou que concluíram o ensino secundário em regime acelerado, foram citados como evidências do sucesso das estratégias adotadas. Estes resultados traduzem-se na diversificação de percursos pós-secundário, com alguns estudantes a concluir o ensino artístico e outros a reorientar-se para cursos profissionais, mantendo ligação à prática musical, como referido: "Foram para escolas profissionais... continuar na orquestra" (participante 2).

Tabela 6: Síntese das entrevistas com docentes

Dimensão	Evidências (citações curtas)	Interpretação
Condições de chegada e integração social	"Agora já estão todos misturados... tocam nas orquestras com alunos portugueses." (participante 2)	Evolução de segregação inicial para participação plena em contextos formais e informais, graças à reorganização em turmas mistas e a eventos interculturais/artísticos.
Primeiras medidas de acolhimento e progresso linguístico	"A X... acabou o 10.º ano com média 18... fala perfeitamente o português." (participante 1)	Progresso rápido em PLNM (A2->B1) com recurso a metodologias CLIL e articulação entre PLNM e História da Cultura das Artes, potenciando desempenho académico elevado.
Papel do diretor de turma e impacto organizacional	"Agora já temos o know-how... esta formação foi muito empírica." (participante 2)	Consolidação de práticas inclusivas, adaptação curricular e avaliação flexível; criação de rede interinstitucional, apesar de lacunas na transição para autonomia aos 18+.
Desafios emocionais e bem-estar docente	"Ganhei 26 filhos... tive que começar a tomar antidepressivos." (participante 1)	Elevada implicação emocional das docentes, essencial para o sucesso do acolhimento, mas com risco de sobrecarga; reforça a necessidade de apoio psicológico e dispositivos de gestão de turma.



Estratégias interculturais e vocacionais

"Foram para escolas profissionais... continuar na orquestra." (participante 2)

Diversificação de percursos: alguns concluem o ensino secundário artístico, outros reorientam-se para cursos profissionais mantendo ligação à prática musical.

Perceção de resultados e evolução

"As boas práticas do ano passado começam a dar frutos... agora vê-se muito mais interação nos corredores, eles já estão misturados com os colegas portugueses." (participante 2)

Ganhos visíveis em PLNM (alguns até B1) e no desempenho académico; maior participação social e diversificação de percursos (conclusão do secundário artístico ou reorientação para cursos profissionais), sinal de integração sustentável.

4. Discussão e notas conclusivas

As participantes no estudo convergiram essencialmente no tocante às experiências, complexidades e percursos que consideram terem sido essenciais para o sucesso da integração deste grupo de alunos.

Os estudantes MENA apresentam complexidades específicas ao seu acolhimento social e escolar, decorrentes da sua dupla vulnerabilidade (Kupriyanova, 2023), de experiências potencialmente traumáticas, quer no país de origem, quer no trajeto, quer ainda associadas ao processo burocrático (Roberto & Moleiro, 2021) – situações essas que foram reconhecidas pelas participantes neste estudo de caso. Na EA, o papel desempenhado pela Psicóloga, sempre que necessário em articulação com entidades de saúde mental locais, contribuiu para o acolhimento, o bem-estar e o sucesso do acolhimento dos alunos migrantes, mantendo uma linha aberta para a comunicação. Por outro lado, fica patente em ambas as entrevistas que outras figuras, líderes intermédios formais ou não formais, como a coordenadora/tutora do projeto e as diretoras de turma, assumiram também papéis fundamentais no apoio emocional e acompanhamento destes alunos particularmente vulneráveis, muito para além das suas atribuições e formação profissional, e com custos para o seu próprio bem-estar. Retiramos daqui importantes recomendações para a política e a prática: a) o apoio psicológico e emocional deveria ser extensivo também aos profissionais que atuam diretamente com populações migrantes; b) formas de gestão da carga letiva mais flexíveis poderiam possibilitar às escolas melhor reconhecer e compensar o esforço acrescido – emocional, mental, e prático – dos professores mais diretamente implicados nestes processos; e c) a importância de os CFAE e outras entidades formativas contemplarem ofertas relevantes para a atuação dos profes-

sores em contextos interculturais e com alunos que vivenciam situações traumáticas, e que podem inclusivamente comportar situações de trauma vicariante (ex.: Howard, 2019). O foco das práticas da EA na autonomia progressiva, orientação escolar e profissional, entre outras, vai também ao encontro do preconizado por Kupriyanova (2023).

A mesma complexidade faz apelo ao papel de técnicos especializados, como nos indicam Roberto e Moleiro (2021) – também neste caso, o papel da psicóloga esteve em destaque, mas outras ausências fazem apelo à atenção política à necessidade de mobilizar profissionais especializados para situações desta natureza. Referimo-nos, em concreto, ao papel desempenhado em grande medida pela professora coordenadora do projeto/tutora, e pelas diretoras de turma, na resposta a necessidades sociais dos alunos (roupas, consultas médicas, entre outras), e na navegação da complexa rede burocrática e de apoios sociais diversificados – AIMA/ACM, tribunais, segurança social, Associação responsável pela vinda dos menores, associações responsáveis pelo seu acolhimento residencial, apoios externos em termos de saúde, etc. O trabalho em rede foi assinalável neste caso, incluindo a criação de uma rede interinstitucional, e corresponde também a uma das estratégias sugeridas pelos mesmos autores. Se é verdade que as professoras e a psicóloga em questão foram capazes de, com dedicação e esforço pessoal, gerir esta multiplicidade de respostas, também é verdade que a resposta seria certamente facilitada com a presença de mais profissionais não docentes, para dar resposta a solicitações de natureza não-escolar. Os assistentes sociais, em particular, poderiam ser profissionais importantes de destacar para escolas com elevado número de alunos migrantes e/ou em situações de vulnerabilidade social. A sobreposição de tarefas sobre os docentes concorrerá também, provavelmente, para menor bem-estar destes profissionais, cujo papel importa reconhecer e valorizar, não apenas informalmente, mas também de modo formal, o que só é possível com respaldo da tutela.

Ainda a respeito dos professores, é bastante referida a necessidade de adaptação do perfil dos docentes às exigências do trabalho com este público-alvo, e as entrevistas evidenciaram que os professores diretamente envolvidos na resposta aos alunos MENA na EA possuíam e desenvolveram esse perfil e diversas competências em múltiplos âmbitos. Essa experiência e aprendizagem podem rever-ter no sentido de uma aprendizagem e desenvolvimento institucional, equipando a EA para responder de forma cada vez mais capacitada a situações semelhantes. No entanto, existe o risco de essa experiência e aprendizagem ficarem sobretudo nas mãos das pessoas diretamente envolvidas, que poderão



não permanecer na EA – além do reconhecimento institucional que se percebe estar presente, medidas orientadas para a formação inter pares e partilha destas experiências ricas poderão ser uma mais-valia. Salientámos antes o papel da formação dos profissionais, e esta reflexão sugere que a formação entre pares ou intervenção possa ser uma das formas de promover esse desenvolvimento profissional de forma mais integrada. A importância de uma atuação sensível e desformatada, coerente com a preocupação com a avaliação dos pontos de partida e adaptação das respostas às necessidades de cada um que constatámos na EA e na importância dada à escolha de professores com perfis adequados, e igualmente da formação dos profissionais envolvidos, são também preocupações no trabalho de Roberto e Moleiro (2021).

A EA e os seus professores – de entre os quais se destacam, novamente, a coordenadora e as diretoras de turma – pugnaram para que fossem implementadas diversas medidas de flexibilização e adequação curricular, de forma individualizada ou em pequenos grupos, de modo a promover o sucesso escolar dos alunos. O PLNM desempenhou, neste quadro, um papel de inegável importância, apoiado por medidas orientadas para a integração, valorização e partilha cultural. O domínio da língua, é, afinal, um dos fatores que dificultam a integração e a aprendizagem dos alunos migrantes (Li & Chzhen, 2025). Por outro lado, medidas como a adequação do percurso curricular, a avaliação e diferenciação dos níveis de proficiência musical, a orientação para diferentes percursos formativos, a mobilização de adequações curriculares, entre outras, vieram sublinhar a importância do trabalho curricular e adequação dos percursos às necessidades de cada um. Se os alunos migrantes e refugiados tendem a ter menor sucesso escolar e dificuldades de acesso ao currículo (Anselmo, 2022; Evans et al., 2025; Li & Chzhen, 2025; OCDE, 2015, 2018), na EA, foi possível atingir resultados muito positivos também a este nível, apesar da especial dificuldade de inteligibilidade mútua que, numa primeira fase, se verificou. As estratégias implementadas podem merecer a atenção e análise de outras escolas que enfrentem situações semelhantes.

A mobilização da comunidade educativa mais ampla – incluindo os pais e encarregados de educação de outros alunos – embora não tenha sido especialmente focada nas entrevistas aqui analisadas – emerge como prática potencialmente merecedora de maior estudo. Emergiu nas entrevistas um modo de atuação muito sustentado na escola como um todo – com uma coordenação polidétrica que inclui a direção – e que permitiu respostas rápidas e flexíveis. Aliás, esta é uma das limitações do presente estudo. Ao focarmos o estudo exclusivamente nos profissionais, líderes intermédios, não tivemos acesso a outras perspetivas, de outros atores, que certamente nos permiti-

tiriam retratar este caso de forma muito mais complexa e completa. Perspetivas dos próprios alunos MENA, da direção da EA, de professores que acompanharam a turma, e até das diversas associações envolvidas no seu acolhimento – embora estas extravasem o foco na escola que orienta o projeto AquiMeEncontro – trariam mais detalhe, riqueza, e porventura, contraditório.

O foco no papel das próprias práticas artísticas como tempo e espaço de construção de relações emerge também com potencial para ser estudado em estudos futuros.

Em suma, o caso em apreço ilustra o sucesso possível e desejável mesmo perante importantes desafios, assente, em grande medida, no esforço e na dedicação dos profissionais envolvidos no acolhimento e no apoio continuado aos alunos. Ilustra ainda a difícil e complexa, mas eficaz, coordenação interinstitucional, que diluiu as fronteiras entre a escola e a sociedade mais ampla, concorrendo para ganhos, quer para os alunos, quer para a escola e os seus profissionais. Fala de resiliência e esperança em face da adversidade e da possibilidade de construir pontes entre diferentes, assentes no respeito e reconhecimento mútuo, e na confiança e solidez das relações estabelecidas entre alunos e professores. Fala também de ausências – da necessidade por parte das escolas e dos profissionais de (maiores) possibilidades de gestão da carga letiva dos professores, de profissionais qualificados não docentes, de formação específica, de formas de aliviar a carga – também emocional – de quem «ganha 26 filhos» de uma assentada.



REFERÊNCIAS

- AIMA I.P. - DPEE – Direção de Planeamento, Estudos e Estatística (2024). *Relatório de Migrações e Asilo 2023*. AIMA I.P. – Agência para a Integração, Migrações e Asilo.
- Anselmo, M. F. dos R. (2022). *Alunos com origem imigrante e o seu desempenho escolar na disciplina de Português* [Dissertação de mestrado, Universidade Nova de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10362/147830>
- Evans, K., Lee, J., Rodriguez, J., & Gawens, S. (2025). Barriers to success: How U.S. newspapers frame the challenges of immigrant students in public education. *Social Sciences*, 14(6), 358. <https://doi.org/10.3390/socsci14060358>
- Farias, R. P., Golin, C. H., & Costa, E. A. (2023). Desafios para la inclusión de estudiantes inmigrantes en una escuela pública de Manaus-AM, Brasil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 93(1), pp. 112-125. <https://doi.org/10.35362/rie9315890>
- Howard, J. A. (2019). A Systemic Framework for Trauma-Informed Schooling: Complex but Necessary!, *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 28:5, 545-565, DOI: 10.1080/10926771.2018.1479323
- Koehler, C., & Schneider, J. (2019). Young refugees in education: The particular challenges of school systems in Europe. *Comparative Migration Studies*, 7(28). <https://doi.org/10.1186/s40878-019-0129-3>
- Kupriyanova, E. (2023). A proteção internacional de menores não acompanhados no contexto europeu: Portugal como estudo de caso. Dissertação de Mestrado em Ciência Política e Relações Internacionais – especialização em Estudos Europeus. Universidade Nova de Lisboa.
- Li, M., & Chzhen, Y. (2025). Immigrant optimism in Ireland: Parental expectations of children's educational attainment. *Research in Social Stratification and Mobility*, 98 (101066). <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2025.101066>.
- Lucas, T., & Villegas, A. M. (2013). Preparing Linguistically Responsive Teachers: Laying the Foundation in Preservice Teacher Education. *Theory Into Practice*, 52(2), 98–109. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.770327>
- OECD (2015). *Indicators of Immigrant Integration 2015: Settling In*. OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/9789264234024-en>
- OECD (2018). *The resilience of students with an immigrant background: Factors that shape well-being*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264292093-en>
- Oliveira, C. R. (2022). Requerentes e beneficiários de proteção internacional em Portugal. Relatório estatístico do asilo 2022. Observatório das Migrações.
- Roberto, S., & Moleiro, C. (2021). De menor a maior: Acolhimento e autonomia de vida em menores não acompanhados. Observatório das migrações.
- Vítor, R. (2015). Os menores estrangeiros isolados ou não acompanhados em França e Portugal: a “batata quente”. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, XXIX, 171-198.
- Yin, R. K. (1994). *Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos* (2 ed.). Bookman.

